

“Los indios estaban cabreros”. Historia, sociedad y políticas de la historia en los cambios del relato escolar sobre la conquista de América.

por *Gonzalo de Amézola*

Universidad Nacional de La Plata/ CONICET

gonzalodeamezola@gmail.com

Recibido: 16/05/2017 - Aceptado: 05/06/2017

Resumen

Este trabajo se propone describir el drástico cambio de sentido en el relato de la conquista de América registrado en las últimas dos décadas, que pasó de un tradicional hispanismo acrítico - predominante desde principios del siglo XX hasta los inicios de la década del 90 de esa misma centuria- a una interpretación fuertemente indigenista e igualmente ingenua en los últimos veinte años. Esta inversión de la interpretación se explica en buena medida por las innovaciones en la enseñanza de la Historia impulsadas por las reformas educativas promovidas por la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006) pero se relaciona también con transformaciones producidas en la sociedad y en la dimensión política e ideológica que hicieron posible esa mutación en la percepción del problema. Asimismo, se intenta de establecer algunas conclusiones sobre los logros y las limitaciones de este reciente tratamiento escolar de la conquista. En el desarrollo del trabajo se emplearán como fuentes la legislación educativa, los nuevos diseños curriculares, otras medidas de política educativa, manuales escolares y encuestas a alumnos secundarios de instituciones públicas y privadas.

Palabras clave

conquista de América, hispanismo, indigenismo, escuela

‘The Indians were *cabreros*’¹. History, society and politics of history in the changes of the school narrative about conquest of America.

Abstract

This paper intends to describe the drastic change of meaning in the account of the conquest of America recorded in the last decades. It went from a traditional uncritical Hispanism -prevailing from the beginning of the 20th century to the beginning of the 1990s century- to a heavily indigenist and naive interpretation in the last twenty years. This inversion of the interpretation is explained to a great extent by the innovations in the teaching of the history driven by the educational reforms promoted by the Federal Law of Education (1993) and the Law of National Education (2006) in society and in the dimension political and ideological that made possible that mutation in the perception of the problem. Likewise, an attempt is made to draw some conclusions about the achievements and limitations of this recent school treatment of conquest. In the development of the work are used as sources educational legislation, new curriculum designs, other measures of educational policy, school textbooks and surveys to secondary students of public and private institutions.

Keywords

conquest of America, hispanism, indigenism, school

Introducción

Agustín Cuzzani fue un dramaturgo argentino de gran éxito en los años 50 y 60 que utilizaba la sátira y el sentido del humor como instrumento de su crítica a nuestra sociedad. Decía: "Escribo farsa porque existe el ridículo en la sociedad; en cualquier estructura argentina hay una enorme cantidad de ridículo". En "Los indios estaban cabreros" (estrenada en 1958), Cuzzani hace gala de ese espíritu en una obra donde se invertía el sentido del "descubrimiento" de América. En ella se ocupaba de una imaginaria expedición naval que emprendían tres aztecas desde México hacia Occidente, quienes se lanzan al mar con el propósito de encontrar al Rey Sol. El naufragio de su precaria nave se produce cerca de las costas de España y allí son llevados cuando se los rescata, en los prolegómenos de la partida de la primera expedición de Colón, en 1492. Por lo tanto, serían los aztecas quienes descubren Europa, aunque ese hallazgo no los libra de correr una suerte desdichada en esa tierra "nueva". Casi sesenta años después me sirvo del título de esa obra para describir el drástico cambio de perspectiva que el estudio de la conquista ha sufrido en nuestras escuelas.

El cambio de sentido en el relato de la conquista de América

Una antigua broma sobre los orígenes de la población hispanoamericana -atribuida a Octavio Paz- sostiene que los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas y los argentinos de los barcos. Esta humorada no tardó en considerarse como un síntoma expresivo de la negación del pasado aborigen de nuestro país, una percepción que puede asociarse a las políticas de Estado durante el último cuarto del siglo XIX cuando, en 1879, el general Roca, terminó definitivamente con el poder de los indígenas con una cruel campaña sobre esas poblaciones en la Patagonia. Como consecuencia de la popularidad que Roca consiguió de este modo en una sociedad que -como todas en el siglo XIX- consideraba que los "indios" eran sólo un problema militar, el general resultó elegido presidente en 1880, año en que comenzó la etapa de masiva inmigración europea y así resultó cómo para el sentido común los argentinos comenzaron a descender de los barcos.

El desinterés por los pueblos originarios fue también intelectual. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores locales -ya sea por razones ideológicas o historiográficas- no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que constituían sociedades "estáticas" y que su organización económica, social y política era simple. Contrariamente a esas creencias, sostiene el autor, estos pueblos presentaron una gran diversidad, constituyendo sociedades y culturas complejas que presentaron a lo largo del tiempo grandes cambios (Mandrini, 2008:12).

La indiferencia por el pasado indígena se complementaba con otra característica de nuestra sociedad: la alta valoración de la herencia hispánica que se forja desde la segunda mitad del siglo XIX. Los reclamos de la comunidad española por la eliminación de las estrofas del Himno Nacional que condenaban una sangrienta tiranía de la Corona desde las guerras de la Independencia arreciaron con motivo del Cuarto Centenario del Descubrimiento de América, en 1892, y finalmente fueron eliminadas en 1900 por el mismo Roca, en su segunda presidencia. Poco a poco, la representación de España en el imaginario colectivo se fue dulcificando hasta transformarse en la Madre Patria. Esta afinidad fue consagrada oficialmente en 1917, cuando el Presidente Hipólito Yrigoyen instauró al 12 de octubre como "Día de la Raza", una expresión que no aparecía en el decreto oficial pero que se impuso enseguida en la opinión pública. La conmemoración de esta fecha tenía un propósito en la política internacional de Yrigoyen: oponerse a la política panamericanista de los Estados Unidos, de cuyos propósitos el presidente desconfiaba desde la guerra hispanoamericana de 1898 y la invasión de Panamá en 1903. Un día que resaltara la hermandad de las naciones que compartían su idioma y su cultura, pretendía promover la unión entre esos países para obstaculizar las intenciones hegemónicas norteamericanas. Pero la medida tenía también una finalidad interna. La comunidad española residente en la Argentina era en la época la segunda más numerosa después de la italiana y constituía el diez por ciento del total de la población. Por lo tanto, con esta efeméride se reconocía también su importancia social y económica.

Alrededor de 1930 el significado del hispanoamericanismo cambió al extenderse el concepto de “hispanidad”. El pasado argentino fue siempre un campo de disputa entre el liberalismo, que reivindicaba como modelos a Inglaterra, Francia y los EEUU por un lado y, por el otro, una interpretación nacionalista de la historia (Shumway, 1993). Pero los nacionalistas locales tenían un problema: a diferencia de sus correligionarios europeos no reconocían un pueblo ancestral al cual filiar los valores constituyentes del “ser nacional”. Los indios no les parecían apropiados para tal fin y por ese motivo encontraron esas características en la unidad lingüística y religiosa que rescataban de la herencia hispánica. La crisis económica de 1929 facilitó que los grupos católicos de derecha -que despreciaban a la democracia “formal” respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes, y exaltaban una democracia “sustancial” que entendía a la nación como unidad homogénea y monolítica- se volvieran hegemónicos dentro del nacionalismo y a ellos se debe la identificación de la conquista de América con una misión evangelizadora.

La influencia de la Iglesia aliada a los militares -que desde 1930 tomaron periódicamente el poder- favoreció que la asociación entre la cruz y la espada se transformara también en un lugar común que perduró por más de cincuenta años en los manuales para la escuela y también en numerosos libros de historia, sobre todo en los dirigidos a un público universitario no especializado. Durante muchos años, los estudiantes de derecho de las universidades argentinas se ocuparon de los aborígenes con textos como este:

Después de exponerse doctrinas y opiniones controvertidas, se admitió como más aceptable la tesis que propugnaba la predicación pacífica, aunque sin desdeñar el empleo de la fuerza si ella era necesaria para defender y posibilitar la enseñanza religiosa. Reconocida la libertad del indígena y su capacidad jurídica y mental, no se le podía imponer por la fuerza el cristianismo ni bautizarlo compulsivamente, aunque cabía obligarlo a escuchar la predicación del Evangelio. Se admitió, sin embargo, como lícita la utilización de medios indirectos destinados a orientar al indígena hacia la nueva religión. Así se persiguió la idolatría, se destruyeron los templos e ídolos, se prohibieron los sacrificios humanos, se persiguió a los magos y hechiceros y se restringió el consumo de bebidas y la práctica de ciertos bailes indígenas. (Tau Anzoátegui y Martiré, 1980:253-254)

Un manual secundario nacionalista de los años 70 sintetiza esta visión: “El fin primordial de la ocupación de las Indias [...] fue la evangelización de los indios, su conversión al cristianismo, su incorporación a la Iglesia mediante los sacramentos y la vida parroquial y a la sociedad mediante el trabajo y las buenas costumbres” (Ocon, 1974:51). Esa interpretación se instaló como natural y otros autores de textos para la escuela -aún sin ser nacionalistas- sostuvieron explicaciones similares. Pero lo más curioso es que en los textos de historia argentina de los años 60, 70 y hasta los 80, la narración está monopolizada por la presencia española y los pueblos originarios prácticamente eran omitidos de la narración histórica, que se centraba en los blancos. Esta indiferencia contrastaba con la creciente inquietud por la cuestión en otros países como México, Perú, Ecuador y Bolivia, la que adquirió relevancia a partir de 1940 con el I Congreso Indigenista Interamericano realizado en México, un movimiento que continuó cada vez más activo en las décadas siguientes.

En 1992, el revitalizado iberoamericanismo español -que buscaba diferenciarse del hispanismo franquista eliminando el tema de la religión pero manteniendo la valoración de la unidad cultural y lingüística heredada de la conquista- promovió la conmemoración del Quinto Centenario del descubrimiento. En ese mismo año, el Premio Nobel de la Paz otorgado a la guatemalteca Rigoberta Menchú, defensora de los derechos de los aborígenes, sirvió para fortalecer los argumentos de los indigenistas contra la conmemoración. Sin embargo las consecuencias de esta querrela no fueron demasiado importantes en la Argentina, donde los festejos por los Quinientos Años se realizaron con protestas menos significativas que las realizadas en otros lugares.

Sin embargo, desde 1980 algo estaba cambiando en el nacionalismo argentino y una visión más indigenista comenzó a aparecer, a medida que este sentimiento se fortalecía en América Latina (Goebel, 2013). Una muestra de este nuevo espíritu se encuentra en las constituciones

multiculturales de Colombia y, luego, de Bolivia, que tuvieron una expresión análoga en Argentina con la reforma constitucional de 1994, que en su artículo 75, inciso 17 dispone que le corresponde al Congreso:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones. (Constitución de la Nación Argentina, 1994; edición de 1995:24)

Paralelamente, comenzó a tomar fuerza una suerte de justicia retrospectiva y la figura del general Roca comenzó a calificarse no ya como el conquistador que había asegurado la soberanía nacional en la Patagonia sino como un genocida sanguinario.

Finalmente, en 2007, las Naciones Unidas aprobaron una declaración sobre los derechos de los indígenas. En ella se reconocían también sus aspiraciones sobre las tierras que ocupaban, sus bienes naturales, la preservación del medio ambiente y la participación en todos los asuntos que les concernían. Además, la declaración les aseguraba sus derechos individuales y colectivos, cultura, identidad, educación, salud, empleo e idioma.

Estos cambios de perspectiva comenzaron a contaminar también las relaciones entre los gobiernos latinoamericanos y el de sus antiguas metrópolis y una manifestación inequívoca de ello se produjo en la Cumbre Iberoamericana de 2011. Anualmente, los jefes de Estado de los países incluidos en la Organización de Estados Iberoamericanos se reunían para tratar temas de interés común en todas esas naciones, tanto del ámbito educativo como del cultural, el económico o el social. Pero en 2011, en la reunión que se haría en Asunción, diez primeros mandatarios de la región (incluidos los tres del Mercosur que no eran locales) faltaron al encuentro, a pesar de las llamadas personales que les hiciera el rey de España, Juan Carlos I, para asegurar su presencia. El presidente de Bolivia, Evo Morales, puso en palabras la nueva situación: “Siento que está en decadencia esta cumbre de jefes de Estado de Iberoamérica. Es como decir que cada año hay que rendir cuentas al rey, en presencia del rey. ¿Qué mensaje da eso en Latinoamérica?” Sostuvo, además, que la Cumbre “está en agonía” y sirve únicamente para reunirse “los países colonizadores con los países colonizados. Tal vez con motivo de 500 años de resistencia indígena popular han creado, han fundado, esta Cumbre Iberoamericana [...] Creo que va pasando su tiempo y tal vez a eso se deba la ausencia de muchos presidentes”.²

Como consecuencia de estos setenta años de defensa de los derechos de los pueblos originarios en otros países de América, su valoración se fue modificando poco a poco también en Argentina. Continuar ignorándolos resultaba difícil a principios del siglo XXI y, como un resultado de ese nuevo sentimiento, a partir de 2011, la conmemoración del 12 de octubre invirtió diametralmente su sentido original cuando un nuevo decreto presidencial transformó al “Día de la Raza” en el “Día del Respeto de la Diversidad Cultural Americana” y se pasó a exaltar a las culturas existentes antes de la llegada de los europeos.

Nuevos textos escolares y diseños curriculares

Pero esa reivindicación no alcanzó a todos por igual en las aulas. A pesar de estos cambios en la estimación de los nativos americanos en general, en el caso particular de los indígenas que habitaban el actual territorio argentino el interés que les dedicaron en la escuela los nuevos manuales escolares no fue mucho mayor. En algunos de ellos se los omitía, saltando de la conquista de México y Perú a la fundación de ciudades en el Río de la Plata sin referencias a los aborígenes locales. En otros casos sólo se realizan descripciones muy sumarias de estos pueblos, a pesar de que varios libros consignan la importancia numérica de su población. La desilusión por las poblaciones

locales se manifiesta a veces en forma explícita, como cuando -luego de un capítulo dedicado a describir a los aztecas e incas- un manual comienza así el apartado que les dedica: “Las culturas aborígenes del actual territorio argentino no alcanzaron los logros culturales de las grandes civilizaciones antes descriptas” (López, 2004:139).

El interés de los nuevos textos está centrado en las “grandes sociedades”³. Por ese motivo, la catástrofe demográfica del siglo XVI en México y Perú -un tema de la historiografía que estuvo ausente en los compendios anteriores a la reforma educativa de los años 90- pasa a ocupar un lugar central cuando se tratan las consecuencias de la conquista. En muchos libros la dimensión cultural del exterminio adquiere una importancia tan grande como la material:

*Al aniquilamiento físico por la violencia, los trabajos forzados y las nuevas enfermedades, se agregaba la **destrucción de la estructura social** a la que los indígenas estaban acostumbrados y consideraban propias. Además de las formas religiosas y otras prácticas culturales, esta estructura comprendía un modo complejo de concebir el tiempo y la vida.*

*La destrucción del orden social indígena fue seguida, a su vez, por la **liquidación psicológica**. La situación de dominio completo impuesto por los blancos dejaba muy poco lugar para la práctica de aquel modo de vida propio, reprimido por los europeos, y para la esperanza de un retorno a los tiempos antiguos, con el que los indígenas soñaron, en vano, por mucho tiempo luego de la conquista.* (Burucúa, 2006:63. Negritas en el original)

Como puede verse, una visión muy cercana al trauma y la desestructuración de la sociedad presentada por Nathan Wachtel para los aborígenes de Perú en *Los vencidos* (Wachtel, 1971). La popularización de esta perspectiva cambió drásticamente la valoración tradicional acerca de la propagación del catolicismo, que ahora pasa a considerarse como una de las causas de la crisis demográfica:

*Uno de los mayores impactos provocados por la presencia europea en suelo americano fue la demonización de las religiones indígenas. Para los evangelizadores cristianos, los antiguos dioses locales no eran sino demonios, y sus rituales, manifestación de prácticas diabólicas o **idolatría**. Estas cosmologías milenarias, que otorgaban sentido a la totalidad de los aspectos vitales de los indígenas americanos, fueron reemplazadas brutalmente por nuevos parámetros religiosos. Muchos individuos no lograron adaptarse a una transformación ideológica tan repentina y perdieron el sentido de la existencia.* (Souto et al, 2001:167. Negritas en el original)

La acción de los jesuitas, que había sido siempre enaltecida en los manuales argentinos como protectora de los aborígenes, resulta también reinterpretada: “Una de las experiencias de aculturación más originales en América colonial fueron las misiones jesuíticas (...)” (López et al, 2004:143).

Este espíritu se incorporó también a los diseños curriculares actuales, como es el caso del de segundo año de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires que lo trata específicamente en “América y Europa: vínculos coloniales a partir del siglo XV”. El propósito del estudio de la conquista se plantea así en el documento oficial:

En síntesis los estudiantes deben comenzar a revisar sistemáticamente las condiciones del proceso histórico de organización de la sociedad americana, de la colonia temprana, las primeras relaciones de apropiación de los recursos, los problemas suscitados a partir del contacto entre poblaciones en términos demográficos e ideológicos, el impacto de la tecnología en la conquista y el sometimiento, el quebranto de las cosmovisiones americanas, los resultados del intento de imposición de una nueva fe para los pueblos originarios. (DGCyE, 2007:151)

Los contenidos a enseñar son por su parte los siguientes:

- *La incorporación de América al sistema económico capitalista mundial.*
- *Las distintas visiones puestas en juego ante la presencia de los pueblos americanos: debates sobre la verdadera condición del aborígen, su explotación o su exterminio.*
- *Justificación del sometimiento de los indígenas como sujetos de explotación.*
- *Encomenderos, comerciantes,*

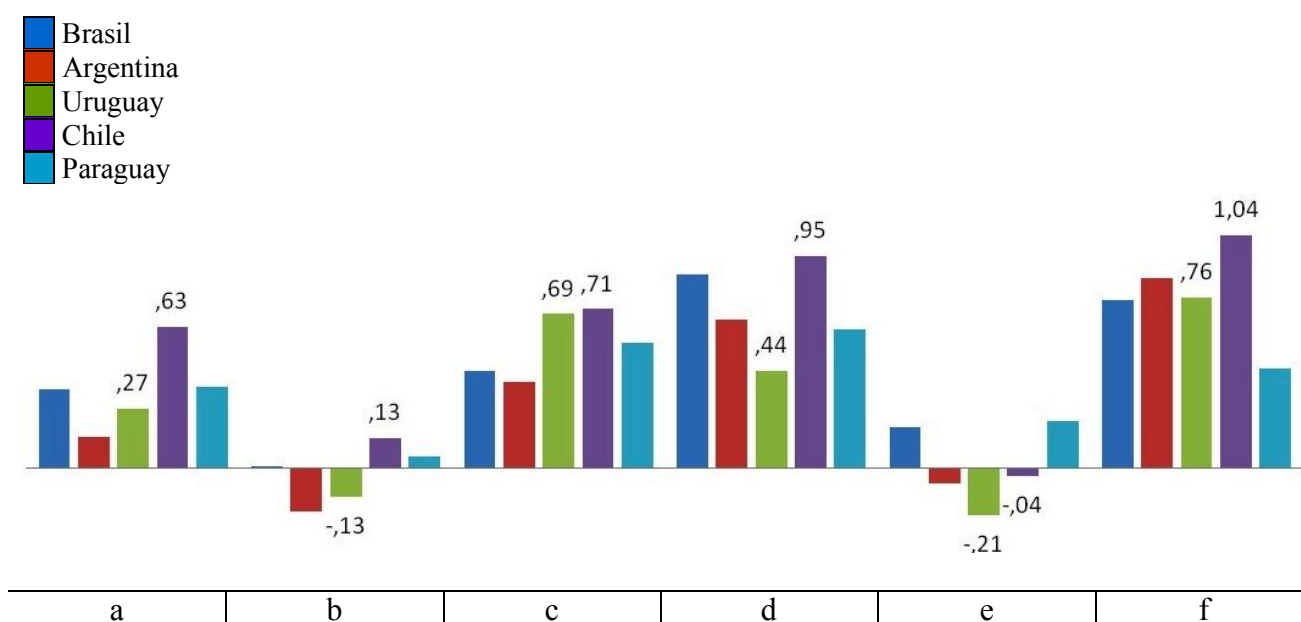
mineros sujetos de cambio en los modos de acumulación (siglo XVI): transformaciones en la tenencia de la tierra, las luchas por el control marítimo del tráfico comercial y las compañías comerciales. • Comerciantes, Mineros, componentes estructurales de la «oligarquía indiana». (Idem:152)

La percepción de los alumnos

Muchos cambios se han registrado en los diseños curriculares y los manuales pero, sin embargo, buena parte de ellos tuvieron un bajo impacto en las aulas. Por ese motivo es pertinente hacerse una pregunta: ¿Cómo ha influido realmente este nuevo enfoque de la conquista en la percepción de los alumnos? Para ello tomaremos información de nuestra investigación “Los jóvenes y la Historia en el Mercosur”⁴. Los datos utilizados se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta de cuarenta y tres ítems en alumnos entre 15 y 16 años de edad y otra dirigida a docentes de esas mismas escuelas, realizada entre agosto de 2012 y mayo de 2013.

Con esta indagación hemos elaborado una muestra no-probabilística de los conocimientos históricos, las representaciones políticas y socioculturales y la conciencia histórica de alumnos y profesores de los países involucrados. No se trata, en consecuencia, de resultados estadísticamente representativos, pero, a pesar de ello, dadas sus dimensiones (cerca de 4000 cuestionarios de alumnos -casi 1000 en Argentina- y 300 de profesores) consideramos bastante probable que nuestros resultados puedan considerarse como posiblemente similares a los que se obtendrían si aplicáramos una muestra probabilística.⁵

Figura 1. Respuestas a la pregunta 22- ¿Con qué asociás el período de la colonización?



22.a- Un período de grandes aventureros (Colón, Solís, Magallanes, etc.).

22.b- Una misión cristiana fuera de Europa.

22.c- Grandes imperios de algunas naciones europeas.

22.d- El comienzo de un período de exploración.

22.e- Un esfuerzo europeo para el progreso en otros países.

22.f- Desprecio y prejuicio hacia otras culturas (indígenas, negros, etc.).

Un análisis del gráfico permite identificar algunos aspectos importantes referidos al aprendizaje y a las ideas de los alumnos referidas a la colonización. La media argentina para la afirmación 22.a sugiere una presencia más fuerte que en otros países de una lectura escéptica, en el sentido de menos romántica y personalista del papel de los grandes hombres en el proceso de los descubrimientos. En la afirmación 22.b, la argentina es la media más baja de todas, indicando una mayor negación del objetivo religioso como finalidad del proceso colonizador. Esto resulta un dato interesante ya que la prédica acerca del objetivo evangelizador, como dijimos, fue insistente y persistió explícitamente en los manuales hasta la década del 80. Sólo en un período que abarca en forma aproximada los últimos quince años comienza a aparecer en los textos escolares la asimilación de la obra de los misioneros a políticas de “aculturación”. En la encuesta, la respuesta 22.e implica la idea de la colonización como una “carga del hombre blanco” para civilizar y llevar sus adelantos a los pueblos menos desarrollados, y la media indica que las opiniones contrarias y favorables a este argumento son equivalentes (en verdad, verificando el histograma de ese resultado, se advierte una distribución normal, o sea, una mayoría en la respuesta 0, dos grupos de tamaño intermedio en las respuestas en acuerdo y en desacuerdo y dos pequeños grupos en las respuestas extremas, con un leve predominio de las respuestas contrarias a la afirmación. Finalmente, la media más alta es la referida a la frase 22.f, en la que se denuncia los prejuicios y el desprecio de los europeos por las culturas de los pueblos originarios.

Estos mismos datos podríamos desagregarlos y verlos expresando las respuestas de los alumnos en porcentajes de las distintas elecciones en las dos preguntas clave para el problema:

Figura 2. Respuestas al ítem 22.b- Una misión cristiana fuera de Europa.

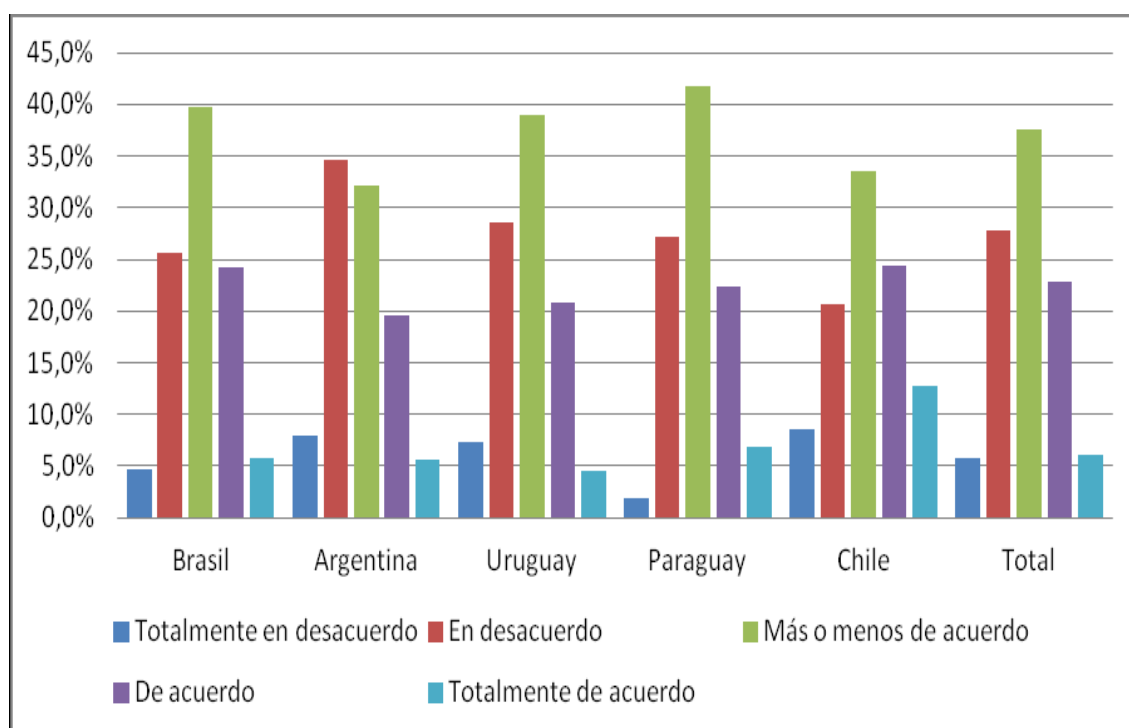
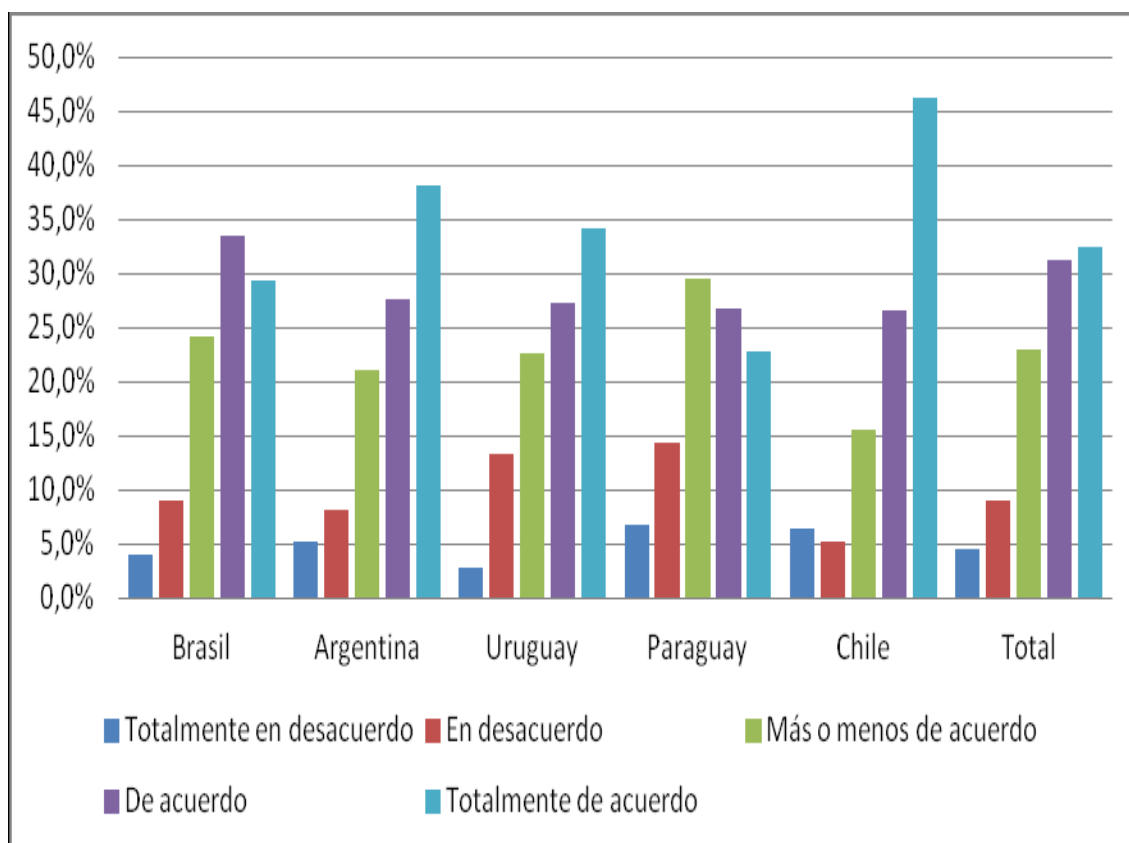
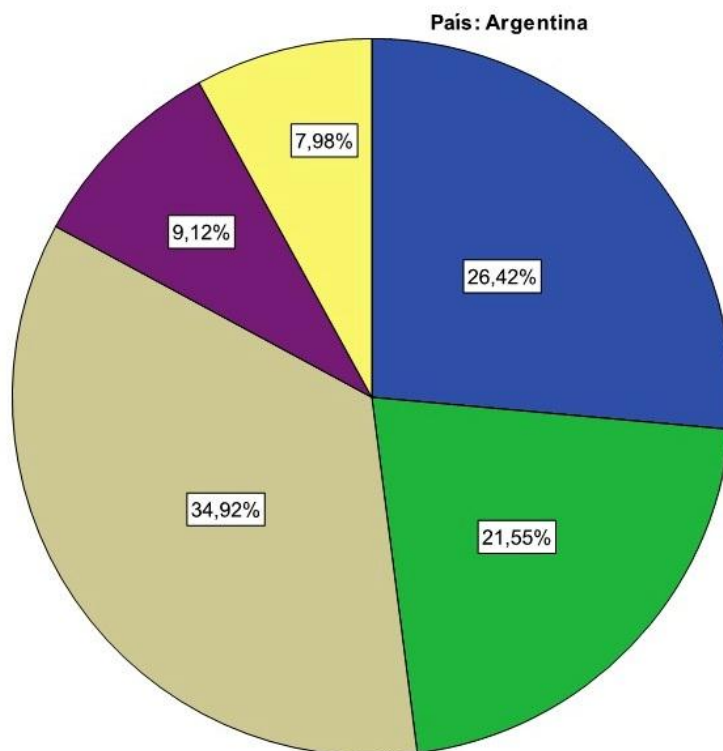


Figura 3. Respuestas al ítem 22.f- Desprecio y prejuicio hacia otras culturas (indígenas, negros, etc.).



Podríamos afirmar que la encuesta muestra un brusco cambio de sentido en las interpretaciones de la conquista de América que se puede verificar en representaciones en el imaginario de los alumnos. Resta comprobar si esas convicciones se proyectan a la situación presente de los pueblos originarios o si se trata sólo de la conmiseración con las “víctimas” del pasado. En este sentido, puede darnos una pista la pregunta 34 referida a quiénes deberían hacerse cargo de los perjuicios que sufrieran las poblaciones originarias en el pasado, si éstas presentaran una solicitud de reparación económica por esos daños. De las respuestas registradas para Argentina, el 26,42 por ciento de los alumnos (poco más de uno de cada cuatro) considera justo que los gobiernos actuales –y toda la población mediante el pago de sus impuestos- se hiciera cargo de la reparación de ese daño histórico. Sin embargo, el resto de las respuestas pone los costos del hipotético pago de indemnizaciones bajo la responsabilidad de otros -los más ricos del país (21,55%) o las naciones colonizadoras (34, 92%)-, mientras que una minoría (9,12%) considera que un reclamo de esa naturaleza no tendría sentido alguno y no se debería pagar. Estos resultados son similares a los del resto de las encuestas de Brasil, Chile y Uruguay, aunque la respuesta acerca de asumir como propia la responsabilidad de las reparaciones a los aborígenes se encuentra en Argentina por debajo de los mismos resultados en Brasil (30,66%), son levemente inferiores a los de Chile (27,08%) y sólo superan a los de Uruguay (22, 47%).

Figura 4. Respuestas a la pregunta 34 - Imaginá que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o los descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los perjuicios que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién debería pagarla?



- 34. a- El gobierno con los impuestos pagados por todos. 26,42%
- 34. b- Los más ricos del país que se beneficiaron con la exploración. 21,55%
- 34. c- Los países colonizadores que se beneficiaron con la exploración. 34,92%
- 34. d- Nadie. No se debe reconocer el derecho a esa indemnización. 9,12%
- Datos perdidos en la realización de la prueba: 7,98%

Un balance final: luces y sombras del indigenismo escolar

Uno de los problemas que usualmente se plantea para explicar el bajo impacto que frecuentemente tienen las innovaciones educativas es la resistencia que interponen las tradiciones instituidas en la misma escuela, las que usualmente resisten con eficacia los intentos de cambio. En los términos de Raimundo Cuesta, la persistencia del “código disciplinar”, o sea, del conjunto de agentes sociales que filtran, resignifican y recontextualizan esos cambios en la lógica de las rutinas generadas y consideradas provechosas por la escuela misma (Cuesta, 1997). En este sentido, parecería ser que en el caso que nos ocupa la “historia reglamentada” llegaría a la “historia enseñada” sin mayores inconvenientes y que el “código disciplinar” no jugó en el caso un papel importante. Sin embargo, esto puede resultar excesivamente optimista.

No cabe duda acerca de que esta nueva visión escolar sobre los aborígenes es más justa que la exaltación de los conquistadores predominante hasta la década de 1980. Sin embargo, la inversión de las interpretaciones preserva un defecto original que debería ser considerado: la ausencia de problematización. Si la escuela debe promover la reflexión y el pensamiento crítico, las nuevas perspectivas de la conquista sólo sirven para desarrollar un sentimiento de conmiseración por la dura suerte de los pueblos originarios. Se eliminan así casi todos los elementos que serían útiles para promover el debate. La conquista pasó de presentarse con un hispanismo acrítico a una visión indigenista ingenua cada vez más enfática, especialmente en relación con la “catástrofe demográfica” del siglo XVI. Esta nueva interpretación preserva la forma de la anterior, en el sentido

que se trata también de una división sin matices entre “buenos” -todos los indígenas- y “malos” -todos los españoles-. En este sentido, el “código disciplinar” mantiene una de sus características fundamentales. Tal vez, estas explicaciones maniqueas que interpretan el pasado exclusivamente como resultado de las acciones intencionales de los actores, tan arraigadas en las aulas, podrían enriquecerse. La “catástrofe demográfica” alcanzó a los grandes imperios, que fueron vencidos por los españoles con el apoyo de pueblos indígenas dominados por aquellos o por la hábil explotación de los conquistadores de sus divisiones internas. ¿Por qué había indios que apoyaron a los blancos contra sus anteriores dominadores, también indios? Además, no todos los pueblos originarios fueron vencidos. Los menos “civilizados” –aquellos que no preocupan a los manuales argentinos- resistieron en la selva, las praderas de América del Norte y la Patagonia. Esta preferencia tiene también resonancias con el sentido común histórico de la época. Como sostiene Enzo Traverso acerca del Holocausto, un comunista judío que hubiera luchado como partisano contra los nazis y que fuera tomado prisionero y confinado en un campo de concentración, en los años sesenta exaltaría de su pasado haber sido luchador de la resistencia pero desde los 90 probablemente reivindicaría su experiencia en los campos (Traverso, 2007). Los tiempos han cambiado y la sociedad entre víctimas y rebeldes prefiere a las víctimas. Algo similar ocurrió con los aborígenes y la buena conciencia de hoy en día nos limita a conmovernos con estas víctimas lejanas en el tiempo, de la que luego de manifestar nuestros buenos sentimientos podemos desentendernos. Los rebeldes, a su vez, se transformaron en un problema para los blancos, quienes tuvieron que organizar en la segunda mitad del siglo XIX verdaderas campañas de exterminio para terminar con su poderío. ¿Cómo se explica este fenómeno? ¿Cuándo terminó la conquista? Pero además, muchas poblaciones originarias se han extinguido y otras van en el mismo camino. Entonces, ¿la catástrofe demográfica se debió exclusivamente a la crueldad intencional de los españoles? ¿O los blancos siguen exterminando a los aborígenes, aún cuando quieren beneficiarlos con las ventajas del “progreso” como plantea, por ejemplo, Ruggiero Romano (1978)? Estas son algunas de las inquietudes que se podrían incorporar para promover una “conciencia histórica” más compleja en los jóvenes.

Sin embargo, no deja de ser llamativo que este cambio tan rápido y, en apariencia, tan profundo se haya producido en un tema tan tradicional como el descubrimiento y conquista de América y no en otros igualmente arraigados como, por ejemplo, las guerras de la Independencia. Tal vez esto tenga que ver también con peculiaridades de la formación en el campo de la historia americana, tanto de los docentes como de los redactores de los diseños curriculares y de los autores de manuales. Josefina Pérez y Viviana Vega estudiaron cómo se enseña el pasado latinoamericano en la educación superior de Sudamérica mediante el relevamiento de los planes de estudio de las carreras de Historia de universidades y profesorado terciarios del Cono Sur. Estas autoras subrayan que, aún hoy, los estudios de historia americana juegan un papel marginal en la articulación de las carreras: “La historiografía de los países que integran el MERCOSUR ha estado determinada por el contexto historiográfico nacional y las corrientes europeas”. Estas áreas –sostienen las autoras- mantienen una importancia mayor que los estudios sobre Latinoamérica, a los que se dedica menos tiempo y en asignaturas que aparecen más tardíamente en el curriculum universitario. Remarcan también la debilidad de la formación en los temas correspondientes a las culturas aborígenes: “Notamos [...] una ausencia casi generalizada sobre el tema étnico; sólo una universidad y un profesorado de los analizados considera la cuestión indígena” (Pérez y Vega, 2007:70-71). Esta falencia puede explicar en parte los enfoques poco problematizados del tema y la atención privilegiada de los manuales argentinos hacia los imperios inca y azteca, “civilizaciones urbanas” mucho más próximas a las de Egipto y Mesopotamia que los “modestos” aborígenes locales.

Algo parecido sostiene Juan Manuel Palacio cuando se ocupa del rápido desarrollo de los estudios históricos argentinos a partir de 1983, avances que para el autor no incluyen el área de América Latina:

En el caso de los estudios latinoamericanos, es evidente que la historiografía argentina de la vuelta a la democracia los ha descuidado. [...]. Como resultado, la historia latinoamericana no sólo tiene una débil presencia en los planes de estudio de las carreras universitarias en la

Argentina, sino que además esa presencia –donde ha perdurado– quedó presa de concepciones ya pasadas de moda. A esto se suma la notoria falta de especialistas en el medio local, con lo que su escueta presencia en la formación histórica de los argentinos está garantizada por un largo tiempo. (Palacio, 2002:39)

En conclusión, los nuevos enfoques escolares no responden tanto a una renovación historiográfica -siempre invocada por los reformadores- como a los cambios en el clima social, a las necesidades político-ideológicas de los distintos gobiernos y, en consecuencia, a una lógica que se genera en la escuela para satisfacer esas exigencias. Esta particularidad no puede sorprendernos. Como sostiene Audigier, la enseñanza de las ciencias sociales no depende sólo de las disciplinas referentes sino que, además, “(...) entran muchas otras cosas, muchos saberes sociales, mucho sentido común (...) debemos pensar nuestras enseñanzas, considerando también los usos sociales (...)” (Audigier, 2001:128-129). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que para que los cambios propuestos tengan impacto real en las aulas es significativo también cuál es la fortaleza o la debilidad de esos conocimientos en la formación docente y en el ámbito académico.

Bibliografía

- Audigier, F. (2001).** Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes. En Arrondo, C. & S. Bembo (comps.). *La formación docente en el Profesorado de Historia* (113-137). Rosario: Homo Sapiens.
- Constitución de la Nación Argentina (1995).** Buenos Aires: Valleta.
- Cuesta, R. (1997).** *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007).** *Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires*. 2º año (SB). Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>
- Dicroce, C. & M. C. Garriga (2011).** Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009. En Bohoslavsky, E.; Geoghegan, E. & M. P. González (coords.). *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del taller de reflexión TRAMA* (s/d). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Goebel, M. (2013).** *La Argentina partida. Nacionalismos y políticas de la historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Johnson, A. (1997).** *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mandrini, R. (2008).** *La Argentina aborígen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Palacio, J. M. (2002).** Una deriva necesaria. Notas sobre la historiografía argentina de las últimas décadas. *Punto de vista*, 74, 37-42.
- Pérez, J. & V. Vega (2007).** *La enseñanza de la historia contemporánea de América Latina en las universidades del Cono Sur*. Rosario: Prohistoria.
- Romano, R. (1978).** *Los conquistadores*. Buenos Aires: Huemul.
- Shumway, N. (1993).** *La invención de la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Traverso, E. (2007).** Historia y Memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M. & F. Levin. *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Wachtel, N. (1971).** *Los vencidos. Los indios de Perú frente a la conquista española 1530-1570*. Madrid: Alianza.
- Tau Anzoátegui, V. & E. Martiré (1980).** *Manual de Historia de las Instituciones Argentinas*. Buenos Aires: Macchi.

Libros escolares

- Burucúa, J. E. (coord.) (2006).** *Historia moderna. Europa y América (1450-1850)*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- De Privitellio, L. et al (2001).** *Santillana 8º E.G.B.* Buenos Aires: Santillana.
- López, L. E. et al (2004).** *Equipo K. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ocon, J. A. (1974).** *Historia argentina*. Buenos Aires: Coliseo.
- Souto, P. et al (2001).** *Recorridos. Ciencias Sociales 8*. Buenos Aires: Kapelusz.

Notas

¹ Colloquial expression used in Argentina referring to those who are moody, aggressive or irritated.

² Cfr. *Diario Perfil*, 5/11/2011.

³ Término con que se diferencia a los imperios de los pueblos originarios que no constituyeron organizaciones estatales similares en De Privitellio, 2001.

⁴ Para un panorama de las características y resultados de esta indagación, cfr. www.proyectozorzal.org/investigacion

⁵ Los cuestionarios incluyeron temas sobre los cuales los encuestados se manifestaron señalando el nivel de su concordancia con las afirmaciones propuestas según la escala de Likert. Esta escala, también denominada escala de actitudes, es “(...) una manera de medir cómo las personas perciben alguna cosa, sea un grupo de personas, una cuestión social o una experiencia de vida [...] los investigadores elaboran una escala haciendo a los encuestados cierto número de preguntas, todas ellas relacionadas con la cuestión pautaada y que los invita a acordar o a no estar de acuerdo con las afirmaciones (...) (Johnson, 1997:87). En el caso en cuestión elaboramos cinco niveles de concordancia que variaron de pésimo a óptimo, desacuerdo totalmente a acuerdo totalmente y así en más, a partir de lo cual se atribuyeron valores numéricos a cada respuesta (de -2 para la respuesta más negativa, pasando por 0 para las respuestas neutras y 2 para la respuesta más positiva), siendo que el tratamiento es la producción de medias que permiten inferir la concordancia media con cada afirmación, y la definición del desvío del patrón, que permite conocer la media de la variación de las respuestas. El gráfico de la pregunta 22 muestra las medias confeccionadas con esos valores.